

Folkbildning i (av)koloniseringens skugga

Demokrati, nationella mytologier och solidaritetens paradoxer

Henrik Nordvall & Magnus Dahlstedt

POPULAR ADULT EDUCATION IN THE SHADOWS OF (DE)COLONIALIZATION. In Sweden and among Swedish popular movements, there has long been a great willingness to share experiences from establishing the “Swedish model” of welfare and democracy with countries in other parts of the world. In this sharing of experience, popular adult education has played an important role. Over the years, there have also been several attempts to spread the “Swedish model” of education of this kind, i.e. study circles and folk high schools. Here, we analyse a large-scale project to establish Folk Development Colleges (FDCs) in Tanzania in the 1970s and 1980s, focusing on the ways in which Swedish popular adult educators have described the project. In theoretical terms, the article is based on a postcolonial framework, highlighting the continuing importance of the legacies of colonialism in today’s society. One of the main conclusions drawn is that, in the process of “exporting” the idea of popular adult education around the world, there is an ongoing formation of national self-images in contrast to images of “the Other”, involving a constant risk of reproducing ideas from a colonial past.

Keywords: popular adult education, postcolonial theory, folk high schools, Tanzania, Folk Development Colleges.

Folkbildningen har varit mycket viktig i bygget av den svenska demokratin. Det är en modell vi gärna ”exporterar” (Lars Leijonborg 2006).¹

Henrik Nordvall är FD och postdoktor vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet. E-post: henrik.nordvall@liu.se
Magnus Dahlstedt är docent och verksam vid Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet. E-post: magnus.dahlstedt@liu.se

Demokrati har med tiden blivit ett viktigt inslag i den svenska självbilden. Enligt denna självbild betraktas Sverige, jämfört med andra länder, som något av ett demokratiskt mönsterland, ett föredöme som andra länder har mycket att lära av (Ehn m fl 1993). Starka folkrörelser, enligt självbilden, är en av de faktorer som gör Sverige unikt. Särskilt folkrörelsernas folkbildningsarbete, med studiecirkelar och folkhögskolor, har lyfts fram som en av de grundpelare som det svenska samhället vilar på. Folkbildningsförbundet, de svenska studieförbundens intresseorganisation, ser exempelvis folkbildningen ”i det närmaste [som] en del av den svenska folksjälén” (Folkbildningsförbundet 2007, s 3). Idén om folkbildningens betydelse framträder inte minst i Olof Palmes ofta citerade beskrivning av svensk demokrati som en ”studiecirkeldemokrati” (Larsson 1999).

Svenska självbilder förmedlas inte bara *inom* landets gränser, genom berättelser om varifrån ”vi” kommer, vilka ”vi” är och vad ”vi” står för – återberättade från den ena generationen till den andra, utifrån samtida tolkningsramar, intressen och behov. De förmedlas inte minst *utåt*, till den omgivande världen.

I Sverige och bland svenska folkrörelser har det länge funnits en stor vilja att dela med sig av ”svenska erfarenheter” till länder i andra delar av världen. I detta erfarenhetsutbyte intar inte minst folkbildningen en viktig roll och under åren har det förekommit en rad olika försök att sprida den ”svenska modellen” just genom folkbildande initiativ.

I den här artikeln är vårt syfte att uppmärksamma och problematisera hur arbetet med att ”exportera” folkbildningstanken till andra delar av världen kan skapa nationella självbilder i kontrast till bilder av ”de Andra”. Genom att anlägga ett så kallat postkolonialt perspektiv är syftet att uppmärksamma risken med att folkbildningen i en sådan ”export” kan komma att bidra till att återskapa tankefigurer som kan spåras tillbaka till ett kolonialt förflutet. Vi tar här vår utgångspunkt i forskning inom en postkolonial tradition, som pekat på hur samhället alltjämt formas av kolonialismens historia, inte minst genom fortsatt starkt etnocentriska inslag i tänkandet om modernitet och demokrati (se t ex de los Reyes m fl 2002, Mohanty 2006). Empiriskt tar artikeln avstamp i hur svenska folkbildare har skildrat arbetet med att etablera Folk Development Colleges (FDC:s) i Tanzania. Dessa vuxenutbildningsinstitutioner, ofta kallade för ”de tanzaniska folkhögskolorna”, som i dag är 58 till antalet, bildades under senare hälften av 1970-talet, med såväl ekonomiskt som pedagogiskt stöd från SIDA och svensk folkbildning.

Vår ambition är därmed inte att återge och analysera det mångfasetterade och omfattande arbetet med FDC i sig. Detta arbete, som har pågått under snart fyra decennier, har delvis skildrats i tidigare litteratur (Albinsson m fl 2000, Rogers m fl 1997). Utgångspunkten för vår pro-

blematisering är alltså snarare svenska folkbildares *skildringar* av de relationer som präglar denna verksamhet – en verksamhet som kan ses som ett exempel på solidaritetsarbete med anti-koloniala förtecken.

Artikeln är upplagd enligt följande. Först presenteras relationen mellan folkbildning, som begrepp och företeelse, och det postkoloniala teoretiska perspektiv som ligger till grund för vår analys av materialet. Därefter presenteras det empiriska material som artikeln behandlar. Härefter följer en historisk bakgrund till etableringen av FDC:s, innan vi går närmare in på själva analysen. Avslutningsvis diskuteras några av de paradoxer som internationellt solidaritetsarbete – i såväl folkbildningens som annan regi – för med sig.

Folkbildning ur ett postkolonialt perspektiv

Folkbildning är ett omstritt och svårdefinierbart begrepp (se Bergstedt & Larsson 1995, Laginder & Landström 2005). När det först myntas, under 1800-talet, kan den språkliga konstruktion, bestående av ”folk” och ”bildning”, ses som revolutionerande i bemärkelsen att den sammanband två förmodade motsatser. Bildning hade betraktats som något reserverat för de bildade klasserna, vilket per definition var något annat än folket, i bemärkelsen de breda massorna (Larsson 1995). Det som brukar framhållas som de tidiga folkbildningsinitiativen hade emellertid inte som syfte att åstadkomma revolutionära samhällsförändringar. Så kallade socialpacifistiska folkbildare under 1800-talets senare hälft menade att bildningsverksamheten bland de breda massorna var ett sätt att motverka uppror och de socialistiska lärornas dragningskraft (Skoglund 1991). I och med arbetar-, frikyrko- och nykterhetsrörelsernas framväxt framträder ett *annat* folkbildningsideal, där syftet är att stärka den egna rörelsen genom att utbilda dess ledare och sprida dess kultur (Arvidson 1985, Gustavsson 1991). Det är främst denna typ av folkbildning, syftande till samhällsförändring, som har kommit att associeras med svensk demokrati, som betydelsefull för såväl dess genombrott och utveckling som fortbestånd (Larsson 1999, Sundgren 2000).

Folkbildningsbegreppet är alltså inte entydigt, dess betydelse är historiskt och kontextuellt relativt (Sundgren 2000). Ordet ”folkbildning” reser en rad frågor, som besvarats på olika vis i olika sammanhang. En avgörande fråga är vilka som egentligen utgör det ”folk” som ska bildas. En central teoretisk utgångspunkt för vårt resonemang är att kategorin ”folk” inte är på förhand given utan snarare definieras genom en ständigt pågående kamp om betydelser, en kamp som både inverkar på och avspeglar samhälleliga maktrelationer (Hall 1981). Kritisk belysning av kategorier som ”folk”, med dess historiska kopplingar till

föreställningar om ras, etnicitet och nationell gemenskap i den koloniala maktutövningens skugga, har varit en viktig uppgift inom forskning som anlägger ett postkolonialt perspektiv. Ett sådant perspektiv har alltså en stor potential när det gäller att bidra med perspektiv som kan befrukta samtalet om folkbildning, demokrati och makt. Detta gäller inte minst i relation till frågor om globala maktförhållanden och konstruktion av identitet på grundval av inkludering och exkludering (jfr Eriksson & Osman 2003, Nordvall 2005, Osman 1999).

Postkolonial forskning har visat på hur starkt färgat samhället fortfarande är av kolonialismens historia – så även dagens Sverige. ”Sverige blev aldrig en kolonialmakt”, markerar Paulina de los Reyes, Irene Molina och Diana Mulinari (2002, s 18), ”men den koloniala mentaliteten är i högsta grad närvarande i den svenska idéhistorien”. Det finns en rad olika inriktningar inom den postkoloniala traditionen – från ideologikritiska till psykoanalytiska och diskursteoretiska (Loomba 2006). Gemensamt för dessa är dock en strävan efter att närmare belysa det komplex av processer och sociala relationer, strukturella villkor och föreställningsramar som tagit form i spåren av kolonialismen. Vi tar i artikeln avstamp i postkolonial teori som riktar fokus på eurocentriska drag i tänkandet om upplysning och modernitet, utveckling och demokrati, ett tänkande som också Sverige sedan länge har varit en del av (de los Reyes m fl 2002). En rad postkoloniala forskare har genom en sådan kritisk ansats uppmärksammat hur bilden av västerlandet som upplyst och modernt skapats – och fortsatt skapas – genom beskrivningar av ”främmande” kontinenter som föråldrade, mystiska och traditionella (Mohanty 2006, Said 1993, 1995). Ras, kultur, etnicitet, nation och religion är några av de markörer för tillhörighet som används för att göra åtskillnad mellan ”vi” och ”de”. Relationen mellan ”the West and the Rest” beskrivs genomgående genom motsatspar (Hall 1992), där Europa och Västerlandet förknippas med kultur och förnuft medan afrikaner, orientaler och andra ”folk” i världens utkanter förknippas med natur och känslomässighet. I dessa dikotomier framträder den ena delen som mer önskvärd – eller åtminstone mer upplyst – än den andra (Said 1993).

Afrika har under lång tid skildrats som annorlunda och underutvecklat. Detta har ofta bidragit till att legitimera tanken om den ”vite mannens börda”, idén om västerlänningens ”ansvar” att ”föra ljuset till de mörka områden och folken på denna jord genom viljeakter och användande av våld” (Said 1995, s 71), allt i den goda viljans, upplysningens, humanismens och välsignelsens namn. När Afrika skildrats som varandes längst ned på utvecklingsstegen har detta emellertid inte bara varit för att understryka kontinentens barbari och kaos. Bilden av Afrika är inte entydig. De afrikanska Andra har samtidigt skildrats som bärare av egenskaper som ibland framhållits som eftersträvarsvärda och

lustfyllda i Väst. "Det afrikanska" har fått representera det naturliga, det spontana och oförstörda. Denna *exotistiska* bild av "de Andra" har förekommit i såväl civilisationskritik som turismindustri och populärkultur. Både exotismen och det nedlåtande fördömandet bidrar till att förstärka bilden av "de Andra" som i grunden annorlunda (Julien & Mercer 2002, Said 1995).

De svenska folkrörelserna, liksom folkbildningen, har växt fram och utvecklats inom ramen för den västerländska modernitetens och upplysningens tradition. Även om folkrörelserna i mångt och mycket har sina rötter långt utanför Sveriges gränser så kom de snart att i någon mening, steg för steg, bli bärare eller förvaltare av det som sågs som specifikt nationellt "svenska" värden, ideal och traditioner (Edquist 2001, Linderborg 2001). Liksom inom andra rörelser har det inom folkbildningen historiskt vuxit fram en nationellt förankrad självbild, där folkbildning förstås som något "typiskt svenskt" (Nordvall 2005, Osman 1999). I folkbildningens idévärld har *folk*, *demokrati* och *nation* smälts samman till en slags självklar treenighet. Redan på 1930- och 1940-talen har tongivande folkbildnings- och folkrörelseaktörer beskrivit ett demokratiskt sinnelag som ett slags svenskt kulturellt särdrag. Av logiken att ett "demokratiskt sinnelag" kan vara ett grundläggande drag hos ett "folk" följer att andra "folk" i grunden kan vara odemokratiska. Demokrati blir härmed en markör som särskiljer "oss svenskar" från vissa "andra folk" (Edquist 2001, Nordvall 2005).

Med sammanvävningen mellan folk och bildning, nation och demokrati, tenderar "bildade" och "obildade folk" framstå som varandras absoluta motpoler. För att de senare ska kunna "lyfta sig" till de föregående "nivå" måste de kort sagt genomgå en radikal omvandling. Därmed, menar Stefan Jonsson (2007, s 209), kan bildningstanken i någon mening förstås som del av ett kolonialt projekt.

För den vite europeiske mannen innebar bildningen att han utvecklade sin identitet genom ett organiskt växande. För De andra innebar bildningen att de utvecklade en identitet som betraktades som en belastning, och för deras del förbands bildningen därför med föreställningen om en hastig mutation, en metamorfos eller omvändelse: för att bli bildad måste man *bli vit...*

Faktum är att det koloniala arvet inte bara hör till det förgångna. Ekon från ett kolonialt förflutet hörs långt in i våra dagar (Said 1995). En rad studier har visat hur rörelser som bedriver solidaritetsarbete runtom i världen fortsatt är starkt formade av den globala maktordning som utvecklats i spåren av det koloniala projektet. Ett kolonialt arv går igen bland annat inom bistånd (Eriksson Baaz 2001), kvinnorörelsen

(Mohanty 2006) och fackföreningsrörelsen (Sjölander 2005), liksom inom folkbildningen (Nordvall 2005). Ett postkolonialt perspektiv bidrar alltså till att uppmärksamma att också ett välvilligt värnande av ”demokratiska värden” kan vila på koloniala tankefigurer, som idag allt för ofta tenderar att okritiskt tas för givna. I studier av sådant slag blir det således angeläget att rannsaka vilka underliggande tankemönster som skymtar i de bilder och berättelser som omger oss i våra föreställningar om folk, demokrati och folkbildning.

Tolkning och material

Empiriskt baserar sig denna studie på en analys av informationsmaterial från föreningen Karibu, en svensk vänförening för de ”tanzaniska folkhögskolorna” bildad 1982. Framför allt har artiklar från föreningens tidskrift *Karibu-kontakt* analyserats. Arbetet med att etablera Folk Development Colleges utgör det mest storskaliga försöket att från svensk sida uppmuntra ett spridande av folkhögskoletanken. Detta arbete utgör således en rimlig empirisk utgångspunkt för en problematisering av det slag som denna artikel syftar till. Karibu utgör en nyckelaktör när det gäller framväxten av de förhållandevis omfattande utbyten som än idag pågår mellan folkhögskolor i Sverige och FDC:s i Tanzania. Som en följd av Karibus verksamhet har en rad folkhögskolor runtom i Sverige under åren skaffat sig formaliserade vänskolerrelationer till de tanzaniska skolorna.

Föreningen utgör på intet sätt den enda informationslänken mellan Tanzania och Sverige när det gäller FDC:s. Till exempel har Linköpings universitet, SFHL (Svenska folkhögskolans lärarförbund) och – givetvis – SIDA varit starkt involverade i arbetet i Tanzania och utgjort centrala länkar (Albinsson m fl 2000; Rogers m fl 1997). Karibu är emellertid, givet vårt syfte, särskilt intressant att uppmärksamma på grund av sin uttalade strävan efter att i Sverige sprida kunskap om de ”tanzaniska folkhögskolorna”.

Vi har i denna studie avgränsat oss till att beakta material från föreningens första tio år, under vilka en uppbyggnad av ett nät av vänskolerrelationer sker och kunskap om och bilder av ”de tanzaniska folkhögskolorna” introduceras i en svensk kontext. Det material som analyserats är 13 nummer av medlemstidskriften *Karibu-kontakt*, utgivna mellan 1982 och 1992, omfattande sammantaget 210 A4-sidor text, huvudsakligen av karaktären lägesrapporter i form av artiklar, notiser och ledare. Författarna är vanligen styrelsemedlemmar och medlemmar som besökt Tanzania. Därtill har bevarade medlemsutskick, verksamhetsrapporter och liknande beaktats. Materialet finns tillgängligt i den samling handlingar som vi refererar till som Karibus arkiv.²

Våra tolkningar av materialet utgår från det teoretiska ramverk vi presenterat ovan. När tolkningar görs utifrån ett givet perspektiv innebär det givetvis att *andra* tolkningsmöjligheter väljs bort. Andra perspektiv kan belysa andra aspekter i materialet. Vi gör därför inte anspråk på att presentera den *enda* möjliga eller slutgiltiga tolkningen, något som vi inte heller ser som möjligt.

Med utgångspunkt i en postkolonial teoriram har följande frågor varit vägledande i vårt tolkningsarbete. Vilka egenskaper tillskrivs svenska folkbildare respektive tanzaniska samarbetspartners? Hur skildras relationen mellan ”vi” och ”de Andra” i arbetet med FDC:s? Hur får olika binära motsatser – natur/kultur, förnuft/känsla, modern/traditionell – betydelse i detta sammanhang? Resultatet av analysen redovisas genom att våra tolkningar presenteras växelvis med exempel som belyser vad som, givet perspektivet, framträder som centrala mönster och tankefigurer i materialet.

Bakgrunden: Folk Development Colleges

Innan vi går närmare in på resultaten från vår undersökning av hur självbilder av ”svensk folkbildning/svenska folkbildare” och bilder av ”de Andra” skapas i materialet från föreningen Karibu behöver vi först säga något om bakgrunden till *Folk Development Colleges* och deras etablering i Tanzania.

Mellan 1975 och 1980 etableras med svenskt bistånd 51 FDC:s i Tanzania. Därefter tillkommer ytterligare några, och antalet är i dag 58. Förslaget för dessa Colleges är den svenska folkhögskolan, och de benämns ibland som ”de tanzaniska folkhögskolorna”. Förutom ekonomiskt stöd till skolorna bistod Sverige med rådgivare med bakgrund inom svensk folkbildning som hjälpte till vid utformningen och etableringen av FDC:s.

Tanganyika, som sedermera tillsammans med Zanzibar kom att utgöra Tanzania, hade 1961 frigjort sig från kolonialmakten Storbritannien. Julius Nyerere, president och ledare för regeringspartiet *Tanganyika African National Union* (TANU), lanserade vid bygget av den nya staten en tanzanisk version av socialism (*ujamaa*) där vuxenutbildning tillerkändes en stor betydelse. Nyerere, som hade goda personliga kontakter med både Olof Palme och Tage Erlander, hade kännedom om den svenska folkbildningen och upplevde ideologisk närhet till socialdemokratin. Dessa ideologiska beröringspunkter och personliga kontakter med svensk socialdemokrati var ett skäl till Sveriges omfattande bistånd till Tanzania – där FDC:s utgör en del (Rogers 2000, Sellström 1999).

Det som ofta lyfts fram som ett startskott för etablering är ett besök i Sverige som genomfördes 1971 av en delegation från det tan-

zaniska utbildningsdepartementet med syfte att undersöka den svenska vuxenutbildningen. Detta besök följs av ett önskemål från Tanzanias regering om bistånd från Sverige för byggandet av ett hundra skolor av folkhögskoletyp i Tanzania, ett i varje landsdistrikt. Detta antal blir aldrig realiserat, men snabbt etableras alltså ett femtiotal skolor med både ekonomisk och pedagogiskt/konsultativt stöd från Sverige.

Det finns emellertid en i sammanhanget viktig förhistoria av relationer mellan Tanzania och Norden. Svenska missionärer hade verkat i Tanzania redan före självständigheten. I sin tidiga översikt över folkhögskolors internationella utbredning pekar Jindra Kulich (1964) ut Kivukoni College, en central utbildningsinstitution för TANU-partiet, som ett exempel på skolor influerade av (den ursprungligen danska) folkhögskoleidén. Hela FDC-projektet föregicks dessutom av en påtaglig svensk biståndsverksamhet i Tanzania och en påfallande närvaro av svenska vuxenutbildare. Men det är först efter det att Sverige fått ett officiellt önskemål om stöd för byggande av folkhögskolelika institutioner från den tanzaniska regeringen som etableringen av FDC:s tar fart. Den snabba utbyggnadstakten skedde bland annat genom att FDC:s i princip tog över tidigare befintliga utbildningsinstitutioner med lokaler och personal (Albinson m fl 2002, Rogers m fl 1997, Sellström 1999, Vestlund 1998).

Förutom ekonomiskt och pedagogiskt understöd på plats i Tanzania har rektorer och lärare i omgångar delgivits utbildning om folkbildning i Sverige samt getts möjlighet till studiebesök på svenska folkhögskolor. Det stöd från SIDA som riktades direkt till FDC:s upphörde 1996 (Rogers 2000). Men stöd ges alltså till skolorna genom vänskole-samarbeten och Svenska folkhögskolans lärarförbund (SFHL 2005).

Det fanns alltså önskemål från den tanzaniska politiska ledningen, som skaffat sig en positiv bild av folkhögskolor och folkbildning i Sverige, om att få svenskt bistånd till etableringen av utbildningsinstitutioner för vuxna i Tanzania. Detta faller väl in med den strävan som återfinns i Nyereres och TANU-partiets *ujamaa*-ideologi och den stora satsningen på vuxenutbildning i Tanzania. Vi kan emellertid också notera att detta önskemål föregås av en tid av svensk närvaro i, och bistånd till, Tanzania och ett visst "missionerande" för den svenska folkbildningen.

Det finns tidigt en tydlig ambition bland folkbildare och biståndsarbetare från Sverige att vilja sprida folkhögskoletanken. Denna vilja, som ofta bottenar i ett starkt demokratiskt patos och engagemang i solidaritetsfrågor (se t ex Albinson m fl 2002), kommer att problematiseras närmare i följande avsnitt.

Utmaningen: Bilda självständiga tanzaniska demokrater

Ambitionen att från europeiskt håll vilja bidra till kultivering av människor och länder, i Afrika, Asien och Amerika, som bedöms vara eftersatta i olika avseenden har alltså en lång historia. För många folkhögskoleentusiaster framstår detta historiska arv, som är nära förbundet med kolonialismen, som något man starkt vill ta avstånd ifrån. Ambitionen bland nordiska folkbildare har snarare varit att bryta koloniala mönster och folkhögskolan har ofta setts som något som kan vara behjälpligt i en avkoloniseringsprocess. Idén om ”folklig bildning” har framhållits som väl lämpad för forna kolonier som söker återerövra sin folkliga kultur och det egna språket.

Denna uttalade anti-koloniala ambition är tydlig även i fallet med FDC:s i Tanzania. Det har också funnits en pågående diskussion om betydelsen av den koloniala historien vid etableringen av dessa institutioner. Redan i mitten av 1980-talet påtalar exempelvis Johan Norbeck (1985), en av pionjärerna i arbetet med FDC:s, faran i att spridandet av svensk folkbildning i samband med biståndsarbete, förvandlas till ett neo-kolonialt projekt. I den historieskrivning rörande FDC:s som framträder i Karibus material är det också den anti-koloniala strävan som återkommande lyfts fram.

Tanzania ville kasta av sig utbildningstraditionerna från kolonialmakterna och i den svenska folkhögskolan såg man en vuxenutbildning som stämde ganska väl med den unga statens ambitioner. Folk Development Colleges är inspirerade av den svenska folkhögskolan – men är ingen kopia. FDC har utarbetats helt efter Tanzanias egna förutsättningar och behov (Mossige-Norheim 1986, s 2).

I citatet ovan, där en historisk bakgrund till FDC:s presenteras, framhålls både den anti-koloniala strävan och att skolorna utformas självständigt och på egna villkor av tanzanierna. Det finns emellertid ett motsägelsefullt drag i hur svenska folkbildare skildrar relationen till FDC:s. Även om det framhålls som centralt att skolorna ska utformas enligt lokala önskemål, och att det inte är frågan om att någon kopia av svenska folkhögskolor ska skapas, återkommer ständigt rapporter om vad som framhålls som problem med bristande ”folkhögskolemässighet” vid FDC:s. De problem från arbetet med folkhögskolorna som det rapporteras om i materialet handlar i de allra flesta fallen om närvaron av auktoritära strukturer i utbildningsinstitutionerna, som man menar hämmar utvecklingen av en folkhögskoleideologi, enligt

svensk modell. För att stävja dessa problem betonas vikten av att utbilda lärare och rektorer i Tanzania.

För att folkhögskoletanken skall ha en rimlig möjlighet att utvecklas är lärarrekruteringen och lärarutbildningen av fundamental betydelse (Vestlund 1991, s 2).

Liknande utbildningsinsatser har genomförts kontinuerligt sedan etableringen av FDC:s. Det handlar dels om utbildning på plats i Tanzania, dels om att tanzaniska lärare och rektorer deltar i diverse utbildningar i Sverige. Om dessa insatser rapporteras kontinuerligt i föreningens tidskrift *Karibu-kontakt* och i dess informationsutskick.

Det viktigaste för utveckling av FDC:s i en ”folkhögskolemässig” riktning är kontakterna med rektorerna och lärarna. Glädjande finns det nu ett stort antal, kanske 70–80, som varit i Sverige och börjat förstå idén med folkhögskolan (Vestlund 1991, s 4).

Skildringarna av relationen Sverige – Tanzania vilar genomgående på ett antagande om att det finns en folkhögskoleidé, som kan *förstås* – men också *missförstås*. Det är därför av vikt att lärare och rektorer får lära sig hur en folkhögskola fungerar, vilket alltså uppmuntras genom utbildningar och studiebesök i Sverige. I argumentationen fungerar kunskap – om folkhögskolans idé, praktik och historik – som en markör för tillhörighet, en grund för åtskillnad mellan ”vi” och ”de”. Enligt den logik som kan uttydas i materialet tycks det vara den ena parten som *besitter* de åtråvärda folkhögskolekunskaperna och som *lär ut* (svensarna) medan den andra parten *saknar* dessa kunskaper och följaktligen *lär sig* (tanzanierna).

Tidsmaskinen:

Demokrati, bildning och (under)utveckling

Den vilja att sprida förståelse för hur den svenska folkhögskolan fungerar som genomsyrar materialet kan vidare länkas till föreställningar om modernitet och utveckling, som postkoloniala forskare har lyft fram som centrala element i en kolonial tankevärld. En tydlig parallell kan här dras till Kerstin Wallins (2000) studie av fackligt biståndsarbete med uppbyggandet av bland annat studiecirkelverksamhet efter ”svensk modell” i den chilenska fackföreningsrörelsen. Den föreställning som präglade det fackliga biståndsarbetet var, skriver Wallin, ”att kamraterna i utvecklingsländerna står inför problem som liknade dem vi i Sverige hade vid sekelskiftet: ett stort kunskapsbehov som inte kan tillgodoses inom det befintliga utbildningssystemet, små resurser och allmänt svåra

arbetsvillkor” (2000, s 33). Lösningen på den chilenska fackföreningsrörelsens problem ses därför följdriktigt i att de ska följa det ”svenska exemplet”, där folkbildning ses som en central komponent.

Liknande tankefigurer om modernitet, utveckling och erfarenhetsutbyte påträffas i litteratur som diskuterar folkhögskolans betydelse för så kallade utvecklingsländer (se t ex Kulich 1964, Simon 1989). Argumentationslinjen går igen också i Karibus material. Följande citat är ett talande exempel på ett tankesätt som beskriver ”vi” och ”de” i termer av olika ”utvecklingsnivåer”.

Att vara på folkhögskola i Tanzania gav en känsla av att ha tillgång till tidsmaskin. Trots olikheterna i det yttre, måste det ju ha varit så här i den svenska folkhögskolans begynnelse (Kihlén 1984, s 14).

Kort sagt, ”de” anses befinna sig i samma situation som rådde i Sverige för hundra år sedan. I förlängningen av den tanken följer att om folkhögskolan kunde vara en väg till demokrati och välstånd för ”oss”, kan den också erbjuda en väg för ”dem”. Genom att använda metaforen ”tidsmaskin” beskrivs lärande och demokratisk skolning som en *evolutionär process*, där ”de Andra” uttryckligen förpassas till en annan tid (jfr Dahlstedt 2009). Tanken förutsätter ett mer eller mindre linjärt stadietänkande. Ett sådant stadietänkande dominerade länge forskning och debatt om ”tredje världen”, men har på senare decennier allt mer kommit att ifrågasättas som både förenklat och eurocentriskt, inte minst av postkoloniala forskare (Thörn 2002). Enligt dessa forskare baserar sig stadietänkandet på en idé om att det är Europas historiska utveckling som utgör en mall för hur samhällsutveckling sker generellt. Därmed osynliggörs lätt beroendeförhållanden och maktrelationer som skapar andra förutsättningar, till exempel för ett av jordbruksproduktion dominerat samhälle i det samtida Afrika, än de som var gällande för jordbruks samhällen i Europa under 1800-talet. Stadietänkande skapar en illusion av att Europa och stora delar av Afrika existerar i två helt olika världar och epoker, när de snarare befinner sig i ett och samma globala världssystem, i en och samma historiska epok, där den ena partens ekonomiska och politiska underordning står i direkt relation till den andra partens överordning (jfr Wallerstein 2007).

Idén att ”vi”, genom att introducera folkhögskoletanken, kan hjälpa ”dem” att följa ”våra” spår i utvecklingen av demokrati och välstånd vilar också på ett annat antagande. Den förutsätter att det hos svenska folkbildare skulle finnas en nedärvd kunskap, möjlig att förmedla, om hur folkhögskolor bidrar till samhällsutveckling och demokrati i en miljö som det sena 1800-talet och tidiga 1900-talets jordbrukssamhälle. Även

om det bland många svenska folkbildare existerar en föreställning om att folkhögskolan hade en sådan historisk roll, är det givetvis ingen av ”oss” som här och nu har denna praktiska erfarenhet eller kunskap. Det är snarare fråga om en självbild byggd på en i samtiden konstruerad bild av historien, utifrån samtida förståelser, intressen och behov. Den folkhögskolepraktik och den ”folkhögskolemässighet” som ses som gällande under den undersökta perioden har nödvändigtvis inte så mycket att göra med hur folkhögskolan såg ut i Sverige på 1880- eller 1910-talet.

Dialogen: Det ömsesidiga lärandets metaforik

Samtidigt som skildringarna av utbytet med Tanzania i materialet präglas av ett antagande om att ”vi” vet något som ”de” kan ha nytta av, återkommer i materialet en betoning av att relationen måste präglas av ömsesidighet och ske på lika villkor. Ett belysande exempel på detta mönster kan vi se i följande citat, hämtat från tidskriften *Karibu-kontakt*.

Då vi bygger upp och utvecklar en god kontakt mellan FDC:erna i Tanzania och Sveriges fhsk måste vi tänka på att denna kontakt skall ske på lika nivå, d.v.s. vi måste vara medvetna om att det inte bara är vi som har något att ge dem utan att vi också har mycket att lära av dem (*Karibu-kontakt* 1985, s 23).

Parterna beskrivs som jämlika, men olika. Vad är det då som ska läras av varandra? Att det handlar om att tanzanierna ska lära sig hur svenska folkhögskolor fungerar är en tydlig ambition som berörs ovan. Vad de tanzaniska kamraterna ska lära de svenska folkbildarna är inte alltid lika tydligt framhållet, men i materialet skymtar det ändå fram olika förslag på vad det kan tänkas vara. I citatet nedan, också detta ur *Karibu-kontakt*, ges några exempel.

Våra vänskole-kontakter behövs, och framför allt behövs dialogen mellan svenska och tanzaniska folkhögskolor för att stärka tanzanierna när det gäller diskussioner kring demokrati, medinflytande, ”folkhögskole-pedagogiken” osv. De behöver vår solidaritet, men inte främst materiella ting. Det är vårt eget folkbildningsengagemang de behöver möta, all den entusiasm som gör att vi oförtrutet arbetar vidare för folkbildningens ideal: demokrati, jämlikhet och jämställdhet, gemenskap, ansvar, solidaritet. På samma sätt som vi själva behöver få del av tanzaniernas kultur, värme, stolthet och glädje. Vi har mycket att lära av varann (Marcusdotter 1992, s 4).

I citatet framträder en självbild av svensk folkbildning i relief till tanzanierna och deras påstådda egenskaper. Svensk folkbildning förbinds

med ett patos för frågor om ”demokrati”, ”jämlighet” och ”ansvar” – ideal som postkoloniala forskare påpekat historiskt har förknippats med den upplyste europén och dess intellektuella förmågor. Detta kontrasteras mot tanzanierna som förbinds med ”värme, stolthet och glädje”, vilket är egenskaper som relaterar till en mer känslomässig aspekt. I linje med ett tankemönster som påminner om den form av exotism som postkoloniala forskare har uppmärksammat mejslas det fram en bild av den naturliga och spontana afrikanen som ställs mot den upplyste och ansvarstygnde europén.

Även i andra exempel av vad ”de Andra” representerar återkommer skildringar av en spontan och självklar glädje eller social förmåga som lyfts fram som något positivt i kontrast till den mer grubblande och stelt organiserade svensken.

Och nog är många tanzanier lite av sociala genier. Hur ett svensk kollegium än funderade och planerade skulle vi aldrig kunna åstadkomma en vecka som den vi fick på Mamtukuna, så fylld av vänskap, glädje och en självklar omtanke. Om vi bara kunde lära. (Kihlén 1984, s 13)

Ett annat förslag på lärande som tanzanierna kan bidra med till svensk folkbildning har att göra med spridandet av kunskaper om tillståndet i andra delar av världen.

Och låt oss inte glömma den betydelse, som tanzaniska gästlärare vid nordiska folkhögskolor kan ha bl a för insikten om förhållanden i tredje världen! (*Karibu-kontakt* 1982, s 15)

Tanzanierna skildras som representanter för ”tredje världen” och de kan till oss, i den relativt välbemädlade delen av världen, förmedla insikter och erfarenheter av bland annat ekonomisk utsatthet. Man skulle kunna säga att tanzanierna bär ”representationens börda”, för att knyta an till de postkoloniala teoretikerna Isaac Julien och Colin Mercer (2002). De erkänns inte bara *rätten* att tala. I någon mening åläggs de ett *tvång* att tala, inte bara i egenskap av sig själva, utan i egenskap av språkrör, ”buk-talardocka för en hel samhällskategori” (2002, s 155) – ”tredje världen”.

Ömsesidigt och jämlikt lärande av varandra betonas alltså som centralt i beskrivningen av FDC:s etablering. Men den bild som framträder kan förenklat uttryckas så som att ”vi” lär ”dem” folkbildning och demokrati medan ”de” lär ”oss” sociala förmågor och emotionella uttryck. Därtill utgör ”de” ett exempel på underutveckling att använda i undervisning vid folkhögskolekurser med inriktning på internationella förhållanden. Med andra ord finns det en tendens till att tanzanierna konstrueras som ett kollektiv kännetecknat av närhet till, och rikt inne-

hav av, specifika känslor men med bristande ekonomiska tillgångar och demokratiska förmågor. I kontrast till detta konstrueras det svenska kollektivet – ”vi” – såsom kännetecknat av specifika kunskaper och demokratiska värden samt en handlingsberedskap att hjälpa till.

Den skildring av ”vi” och ”de”, och de självbilder av svenskhet och svensk folkbildning som konstrueras i relationen, bygger alltså på att den ena parten representerar upplysningen och det intellektuella medan de andra representerar det mer naturliga och känslomässiga. Beskrivningen påminner i mångt och mycket om en svensk nationell självförståelse – ”det svenska folket” i frontlinjen för det ”moderna” (Ehn m fl 1993). Men satt i ett bredare sammanhang har den också påfallande likheter med den typ av skildringar av Västlandets möte med ”de Andra” som har problematiserats bland annat av forskare med postkolonial inriktning.

Det motsägelsefulla draget i skildringen av det ömsesidiga lärandet understryks särskilt när den beroendesituation som följer av vem som sitter på den ekonomiska makten framträder. När saker ställs på sin spets, och oenighet uppstår till exempel om FDC:s utformning, ger sig denna maktfaktor till känna. I exemplet nedan rapporteras i *Karibu-kontakt* om en händelseutveckling som beskrivs som djupt problematisk.

Under senare hälften av 1991 har katastrofala händelser inträffat. Partiet [TANU] meddelade plötsligt att man ämnade använda FDC:s till utbildning av bysekreterare. Långkurseleverna skickades hem. Denna förödande situation har varat ända till april i år, då långkurseleverna fick komma tillbaka. SIDA har reagerat mycket snabbt och avbröt under en tid biståndet till Tanzanias FDC:s. Det återupptogs inte förrän FDC:s åter fungerade enligt den målsättning man tidigare kommit överens om (Marcusdotter 1992, s 4).

Även om det i materialet framhålls att tanzaniska FDC:s inte är någon kopia av svenska folkhögskolor utan utformade efter lokala förutsättningar och behov finns det alltså gränser för vilka behov som ses som acceptabla. Att skolorna används för utbildning av partifunktionärer var tydligen ett sådant exempel på överträdelse. I rapporten från *Karibu-kontakt* beskrivs överträdelsen som ”katastrofal” och ”fruktansvärd”, medan de svenska repressalierna kommenteras främst i termer av handlingskraft – en snabb, konsekvent och underförstått välmotiverad reaktion. Utan att gå in på detaljer i själva händelseförloppet, som givetvis är avhängigt avtal och systemmekanismer, är det tydligt att en bild skapas av en problematisk situation som kräver aktivt ingripande från svenskt håll för att ordningen ska återställas. För att en folkbildningsmässighet ska kunna vidmakthållas är det inte bara utbildning och samtal som blir legitima medel, utan återgårdar vilande på ekonomiska maktmedel lyfts fram som nödvändiga.

Avslutande reflektioner

I föreliggande artikel har vi ägnat oss åt att, med avstamp i postkolonial teori, analysera det sätt på vilket folkbildare från Sverige skildrat etableringen av FDC:s i Tanzania samt relationen mellan svensk folkbildning och ”de tanzaniska folkhögskolorna”. I analysen framträder en på flera sätt motsägelsefull bild. Det sätt på vilket etableringen, relationen mellan ingående parter och det lärande som äger rum mellan dem beskrivs i materialet visar, å ena sidan, på en stark anti-kolonial strävan efter att bryta med det koloniala arvet och att dela med sig av lärdomar och erfarenheter i folkbildningens regi. Å andra sidan gör sig ett kolonialt arv påmint i beskrivningen av FDC-projektet, genom en rad idéer och föreställningar om identitet och tillhörighet (vad som ses som ”svenskt” respektive ”tanzaniskt”), demokrati och modernitet (”utvecklingsnivå”, ”utveckling” kontra ”underutveckling” etc.). I FDC-projektet kan vi därmed ana en slags *solidaritetens paradox*. Ur svensk synvinkel tycks ambitionen vara att dela med sig av sina lärdomar och erfarenheter i syfte att ”frigöra” ett koloniserat ”folk” från de svåra umbäranden de varit tvungna att leva under. ”Frigörelsen”, så som den framträder i materialet, iscensätts emellertid genom att det är ”vi svenskar” som i allt väsentligt definierar villkoren och anger ramarna för framgång respektive misslyckande, detta utifrån specifikt ”svenska” utgångspunkter och tolkningar.³

Problematiken kring föreställningar om ”svenskhet” i relationen till Andra, är inget specifikt för ”de tanzaniska folkhögskolorna”, utan är av mer generell karaktär. Den har att göra med formering av ”föreställda gemenskaper” (Anderson 1993) i mötet med ”de Andra” i bred mening, vilket sker på en rad olika domäner, såsom massmedia, fackföreningar, biståndsarbete, utbildning, populärkultur – liksom inom folkbildningsområdet. Formeringen av ”föreställda gemenskaper” – i såväl som utanför Europa – bör fortsatt förstås i ljuset av en historia starkt präglad av kolonial maktutövning och koloniala fantasier (jfr Thörn 2002). I denna process har, som vi noterade tidigare, det egna ”kulturfolket” tenderat att associeras med upplysthet och demokratiska ideal, vilket har kontrasterats mot ”de Andra”, ociviliserade och främmande folk på avlägsna kontinenter, men även i det egna samhällets ”mörka periferier” (Sibley 1995). Sådana föreställningar finns, ofta omedvetet, fortfarande närvarande när vi orienterar oss i omvärlden. Nationella stereotypier om genuint ”demokratiska svenskar” tillhör inte på något sätt det förflutna. Inom folkbildningen odlas fortfarande myter om ”svenskarna” som ”världens mest vetgiriga, engagerade och upplysta folk” (Folkbildningsförbundet 2007), en karakterisering som i mångt och mycket påminner om svunna tiders nationella mytologier.

Det postkoloniala perspektiv som vi har anlagt i denna artikel kan bidra med kritisk reflektion om hur tankefigurer fortsatt kan upprätthålla koloniala mönster, oavsett intentioner.

Givet detta kan man fråga sig om det överhuvudtaget är möjligt att i dylika sammanhang skapa relationer som inte präglas av koloniala mönster? När utbyten sker mellan Nord och Syd, idémässiga eller ekonomiska, aktualiseras betydelsen av globala maktordningar som alltjämt är präglade av ett kolonialt förflutet. Detta gäller även demokratiska och emancipatoriska strävanden efter att bryta mot dessa maktordningar. Det betyder emellertid inte att sådana strävanden skulle vara dömda att misslyckas på förhand. Det betyder inte heller att det går att dra några enkla slutsatser om vilken betydelse till exempel arbetet med FDC:s konkret har haft, på olika nivåer. Vi har i denna artikel bara uppmärksammat en, om än betydelsefull, aspekt av en komplicerad problematik som präglar såväl biståndssom solidaritetsarbete. För att vidare förstå vilken betydelse FDC:s har haft, för såväl identitetsformering som annan social förändring, i såväl Sverige som Tanzania, krävs ytterligare kunskap och studier som inkluderar fler röster och perspektiv, som kan fånga ytterligare nyanser. Inom folkbildningsforskningen återstår alltjämt en hel del att göra när det gäller att studera FDC:s betydelse i den lokala kontexten, där uppmärksamhet ägnas åt samspelet mellan globala, nationella och lokala processer – och där även ”de Andra” kommer till tals.

I ljuset av de problematiker som uppmärksammas i denna artikel står, menar vi, såväl forskare som internationellt verksamma folkbildare inför en utmaning. Denna utmaning består i att både fördjupa kunskaperna om det globala solidaritetsarbetets komplicerade terräng, och i att hitta former för samverkan som kan bidra till en förändring av den rådande globala maktordningen.

Noter

1. Studieförbundet vuxenskolan (2006).
2. Denna samling handlingar förvaras för närvarande hos Per Andersson, lärare på Stensunds folkhögskola.
3. Vi kan här dra en parallell till den kritik som en rad postkoloniala feminister har riktat mot den västerländska kvinnorörelsens doktrin om ett universellt globalt systemskap, som man menar tar sin utgångspunkt från erfarenheter hos en bestämd kategori av kvinnor – västerlandets och den vita medelklassens (se t. ex. Mohanty 2006).

Referenser

- Albinson, Folke; Norbeck, Johan & Sundén, Rolf (2002): *Folk Development Education and Democracy in a Development Perspective*. Stockholm: SIDA.
- Anderson, Benedict (1993): *Föreställda gemenskaper*. Göteborg: Daidalos.
- Arvidson, Lars (1985): *Folkbildning i rörelse*. Malmö: Liber.
- Bergstedt, Bosse & Larsson, Staffan, red (1995): *Om folkbildningens innebörder*. Linköpings universitet, Mimer, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Dahlstedt, Magnus (2009): *Aktiveringens politik*. Malmö: Liber.
- De los Reyes, Paulina; Molina, Irene & Mulinari, Diana (2002): Introduktion. I Paulina de los Reyes, Irene Molina & Diana Mulinari, red: *Maktens (o)lika förklädnader*, s 11–30. Stockholm: Atlas.
- Edquist, Samuel (2001): *Nyktra svenskar*. Uppsala universitet, Historiska institutionen. Studia Historica Upsaliensia, 200.
- Ehn, Billy; Frykman, Jonas & Löfgren, Orvar, red: (1993): *Försvenskningen av Sverige*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson Baaz, Maria (2001): Biståndet och partnerskapets problematik. I Michael McEachrane & Louis Faye, red: *Sverige och de Andra*, s 159–186. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson, Lisbeth & Osman, Ali (2003): Utsatt folkbildning. I SOU 2003:108, *Folkbildning och integration*, s 9–139. Utredningen för statens utvärdering av folkbildningen 2004.
- Folkbildningsförbundet (2007): *Världens mest nyfikna folk*. Stockholm: Folkbildningsförbundet.
- Hall, Stuart (1981): Notes on deconstructing "the popular". I Ralph Samuel, red: *People's History and Socialist Theory*, s 227–240. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hall, Stuart (1992): West and the rest. I Stuart Hall & Bram Gieben, red: *Formations of modernity*, s 275–320. Cambridge: Polity.
- Gustavsson, Bernt (1991): *Bildningens väg*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Jonsson, Stefan (2007): Apans bildningsresa. I Bernt Gustavsson, red: *Bildningens förvandlingar*, s 199–221. Göteborg: Daidalos.
- Julien, Isaac & Mercer, Colin (2002): Marginal och centrum. I Mikela Lundahl, red: *Postkoloniala studier*, s 147–166. Stockholm: Raster.
- Karibu-kontakt (1982): De tanzaniska folkhögskolornas framtid [osignerad artikel]. *Karibu-kontakt*, 1982(1), s 14–17.
- Karibu-kontakt (1985): Karibu-seminarium om Tanzania [osignerad rapport]. *Karibu-kontakt*, 1985(1), s 21–24.

- Kihlén, Margret (1984): Funderingar efter ”kort” resa. *Karibu-kontakt*, 1984(1), s 13–15.
- Kulich, Jindra (1964): The Danish folk high school. *International Review of Education*, 10(4), s 417–430.
- Laginder, Ann-Marie & Landström, Inger, red (2005): *Folkbildning – samtidigt eller tidlös?*. Linköpings universitet, Mimer, Institutionen för beteendevetenskap.
- Larsson, Staffan (1995): Folkbildningen och vuxenpedagogiken. I Bosse Bergstedt & Staffan Larsson, red: *Om folkbildningens innebörder*, s 35–59. Linköpings universitet, Mimer, Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Larsson, Staffan (1999): Studiecirkeldemokratin. I Erik Amnå, red: *Civilsamhället*, s 243–279. SOU 1999: 84. Demokratiutredningens forskarvolym VIII.
- Linderborg, Åsa (2001): *Socialdemokraterna skriver historia*. Stockholm: Atlas.
- Loomba, Ania (2006): *Kolonialism/postkolonialism*. Stockholm: Tankekraft.
- Marcusdotter, Marianne (1992): Till alla KARIBU-vänner. *Karibu-kontakt*, 1992(1), s 2–4.
- Mohanty, Chandra Talpade (2006): *Feminism utan gränser*. Stockholm: Tankekraft.
- Mossige-Norheim, Marianne (1986): *Information om de tio tanzaniska folkhögskolerektorernas besök i Sverige april/maj 1986*. Informationsutskick, Karibus arkiv.
- Norbeck, Johan, red (1985): *Swedish Folk Development Education and Developing Countries*. Stockholm: SIDA.
- Nordvall, Henrik (2005): Att konstruera ett folk. I Ann-Marie Laginder & Inger Landström, red: *Folkbildning – samtidigt eller tidlös?*, s 311–335. Linköpings universitet, Mimer, Institutionen för beteendevetenskap.
- Osman, Ali (1999): *The ”Strangers” Among us*. Linköpings universitet, Institutionen för Beteendevetenskap. Linköping Studies in Education and Psychology, 61.
- Rogers, Alan (2000): Cultural transfer in adult education. *International Review of Education*, 46(1–2), s 67–92.
- Rogers, Alan; Chadwick, Alan & Oglesby, K. Leni (1997): *TANDEM Project with the Folk Development Colleges in Tanzania 1990 to 1996*. Stockholm: SIDA.
- Said, Edward W. (1993): *Orientalism*. Stockholm: Ordfront.
- Said, Edward W. (1995): *Kultur och imperialism*. Stockholm: Ordfront.
- Sellström, Tor (1999): *Sweden and National Liberation in Southern Africa*. Uppsala: Nordiska Afrikainstitutet.

- SFHL (2005): *Internationellt samarbete i folkhögskolan*. Stockholm: Svenska folkhögskolans lärarförbund (SFHL).
- Sibley, David (1995): *Geographies of Exclusion*. London: Routledge.
- Simon, Erica (1989): ”-og solen står med bonden op-”. Vejen: Askov højskoles forlag.
- Sjölander, Jonas (2005): *Solidaritetsens omvägar*. Växjö universitet, Institutionen för humaniora. Acta Wexionensia, 72.
- Skoglund, Christer (1991): *Vita mössor under röda fanor*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Studieförbundet vuxenskolan (2006): <<http://www.sv.se/nyheter/index.asp?arkiv=1&iArticleID=320>> [besökt 2009-02-11].
- Sundgren, Gunnar (2000): *Demokrati och bildning*. Borgholm: Bildningsförlaget.
- Thörn, Håkan (2002): *Globaliseringens dimensioner*. Stockholm: Atlas.
- Wallerstein, Immanuel (2007): *Världssystemanalysen*. Stockholm: Tankekraft.
- Wallin, Kerstin E. (2000): *Folkbildning på export?* Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen.
- Vestlund, Gösta (1991): *Folk Development Colleges i Tanzania*. Rapport [odaterad sannolikt 1991], Karibus arkiv.
- Vestlund, Gösta (1998): *Klassresa utan kupébyte*. Stockholm: CKM.

